

Un Sistema integrado de objetivos de la Educación

Por Víctor GARCIA HOZ

La limitación de la inteligencia humana impide al hombre conocer en un solo acto, o de una vez si se quiere emplear un lenguaje corriente, toda la realidad susceptible de ser conocida. De aquí la necesidad de analizar o dividir el campo de los posibles conocimientos para querer irlos alcanzando sucesivamente. Componiendo y dividiendo conocen los hombres, decía la psicología tradicional; analogando y diferenciando se llegan a precisar los conceptos según la psicología actual.

La necesidad de análisis que se acaba de mencionar lleva el riesgo de seccionar la realidad con lo cual el hombre se halla en peligro de adquirir conocimientos fragmentarios de algo que tiene una unidad.

El peligro de seccionamiento, que se acaba de señalar, es un peligro real en los centros educativos. Efectivamente, en ellos se puede advertir una doble escisión.

En primer lugar la escisión entre la formación ética, relativa a la toma de decisiones y a la actuación consiguiente del hombre y el aprendizaje intelectual relativo a la adquisición de conocimientos.

En segundo lugar, la fragmentación de la cultura en diversos campos, materias y asignaturas, que conducen a una enseñanza fragmentada con lo cual se impide en muchas ocasiones llegar a conocer las relaciones que entre sí ligan a las distintas manifestaciones de la cultura y de la vida.

Si, dejando para después la escisión entre la formación ética y el aprendizaje intelectual, nos fijamos en el problema de la fragmentación de las enseñanzas, hemos de empezar por reconocer que con relativa frecuencia, junto a los fines generalmente aceptados, y un tanto pragmáticos, de la educación (adquisición de conocimientos, propedéutica para estudios superiores, preparación para determinadas profesiones) se menciona una más honda y primaria finalidad: la formación personal de los sujetos. Pero en la realidad esta finalidad desaparece para dar lugar a una serie de zonas

estancas, las llamadas asignaturas, en cada una de las cuales el aprendizaje sigue su propio camino desvinculándose de los demás.

Un problema con el que constantemente se enfrentan los profesores que tienen preocupación por lo que corrientemente se llama la «formación» de los alumnos es el de que éstos, especialmente en la educación secundaria, aprenden muchas cosas pero en demasiadas ocasiones no son capaces de asociar los hechos y conocimientos adquiridos en una materia con los pertenecientes a otro campo cultural. Por otra parte es muy frecuente, entre los estudiantes universitarios, quejarse de la falta de coordinación en los programas de enseñanza de las distintas asignaturas que unas veces se solapan entre sí, lo que conduce tal vez a repeticiones inútiles, y otras dejan lagunas serias en la formación científica de los universitarios. Tanto en uno como en otro caso el problema que se plantea es el de la integración de las distintas enseñanzas, es decir, el de la organización adecuada de todas y cada una de ellas como elementos que concurren a un quehacer que tiene unidad: la formación de los estudiantes.

La integración de las enseñanzas es una de las manifestaciones, tal vez la primera, de la necesaria integración de todos los elementos educativos en un proceso unitario. La unidad de la educación es a su vez la proyección educativa de una realidad más honda, la unidad de vida, necesaria en cada existencia humana si ésta ha de alcanzar una realidad auténtica y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares que en lugar de construir, destruyen la existencia del hombre.

Teniendo presente la complejidad de la vida y, por consiguiente, de la educación, fácilmente se comprenderá que la unidad del proceso educativo plantea serios problemas. Brevemente se pudiera decir que hay tres grandes cuestiones por resolver. En primer lugar, la integración de las enseñanzas, de tal suerte que el aprendizaje de una materia o ciencia no obstaculice sino que refuerce el aprendizaje de otra y todas en conjunto vengan a constituir el contenido de un proceso intelectual en el que no haya lagunas ni solapamientos. En segundo lugar, y en el campo de la orientación, el estudio de los problemas, situaciones y casos que han de ir formando el criterio y la capacidad de decisión, así como los hábitos para hacer eficaz la vida, han de estar igualmente integrados en el camino hacia una finalidad común a todos los actos educativos. En tercer lugar, las enseñanzas, concentradas en el llamado plan de estudios en la acepción más estricta, que cubren el campo de los aprendizajes específicos, han de estar a su vez integradas con las actividades orientadoras y formativas que deben cubrir el campo de las decisiones, de la actividad y, en definitiva, de la vida toda.

Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si el proceso de la educación ha de tener unidad. Esto vale tanto como decir que la integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación.

Consecuencia práctica de las anteriores reflexiones es que, cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de conquistas que se han de ir realizando, sino como un conjunto orgánico en el cual se pueda ver de una parte qué relación tiene cada uno de los objetivos que se propone, con el fin de la educación y de otra qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí. La variedad de objetivos es una manifestación de la complejidad y variedad del proceso educativo. El hecho de que constituyan un sistema indica la posibilidad y los caminos para que tanto el proceso educativo como la vida que en él se realiza y la vida para la que él prepara, tengan unidad.

El problema de la sistematización de objetivos como base para una integración del proceso educativo se puede abordar empezando por la enseñanza en sentido estricto, dado que es el quehacer más visible de las instituciones escolares. Lo primero que se habrá de hacer, por tanto, es resolver el problema de la integración de los distintos aprendizajes específicos, para intentar después ver en qué medida las enseñanzas pueden contribuir, y aún fundamentar, la orientación y formación total del estudiante.

Para integrar la enseñanza de las diferentes materias es necesario encontrar algún elemento que siendo común a todas ellas no destruya la singularidad de cada ciencia. Respondiendo a esta idea, en las investigaciones llevadas a cabo en el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se entrevió la posibilidad de utilizar la expresión verbal, más en concreto el vocabulario, de las diferentes materias de enseñanza como posible vía de integración (1), ya que en él se puede encontrar un elemento común coexistiendo necesariamente con los elementos específicos de cada ciencia.

La posibilidad de que el vocabulario sirviera como vía integradora de las diferentes enseñanzas se justificaba en el hecho de que en todo vocabulario científico se pueden distinguir tres estratos: El vocabulario específico de cada materia constituido por aquellas palabras que se utilizan sólo en una ciencia o área cultural determinada. El vocabulario común de todas las materias constituido por aquellas palabras que se emplean en todas y cada una de las áreas culturales consideradas. Los vocabularios compartidos formados por aquellas palabras que sin estar en todas las materias o zonas culturales se hallan presentes, sin embargo, en más de una.

Parece lógico suponer que una enseñanza que tome como base el vocabulario común implica necesariamente la enseñanza no de una materia determinada, sino de lo que tienen en común las distintas asignaturas.

La enseñanza de los elementos comunes a que se acaba de aludir puede diversificarse progresivamente, a través de los vocabularios com-

(1) GARCIA HOZ, V. y colaboradores: **El vocabulario general de orientación científica y sus estratos**. C. S. I. C., Madrid, 1976.

partidos que incluyen elementos comunes a un grupo de materias hasta llegar al vocabulario espećfico de cada una de las asignaturas que constituyen un plan de estudios.

El esquema de una enseńanza progresivamente diferenciada parece perfectamente lógico, pero no deja de plantear serios problemas. El principal de ellos est́ en el riesgo de convertir toda la enseńanza en un puro est́mulo de aprendizaje verbal; dicho de otro modo, que las palabras vieran a sustituir la realidad que debe ser el aut́ntico objeto del conocimiento.

El problema que se acaba de plantear no es ciertamente insoluble. Basta con que se tenga en cuenta que el conocimiento de una palabra no est́ simplemente en la capacidad de definirla, sino en la capacidad de identificar la realidad significada, describir los usos del objeto que se significa y, en el caso de que una palabra signifique actividad, capacidad de realizar el proceso y valorar el resultado de la actividad significada (2).

Aun en el supuesto de que se evite el riesgo de un aprendizaje verbalista queda todav́a una seria cuesti3n. La ciencia no es un conjunto de conocimientos aislados, como ya se dijo al principio, y una enseńanza fundamentada en el vocabulario puede correr el riesgo de fragmentar a ún ḿs, casi hasta el infinito, un programa docente, con lo cual no s3lo no vendŕa a resolver el problema del aislamiento de las enseńanzas, sino que lo agravaŕa llev́ndolas hasta la atomizaci3n.

Pero analizando las palabras del Vocabulario com3n, de pronto se abri3 un camino insospechado. Estudiando la correlaci3n entre la frecuencia de las mismas palabras en unas y otras materias, observamos que las palabras de significaci3n normal presentaban una correlaci3n mucho menor que las palabras de significaci3n activa (predominantemente palabras de significaci3n verbal) (3), hecho indicativo de que las diferentes ciencias difieren entre ś por el objeto material que estudian pero tienen una gran coincidencia en las funciones o actividades que el conocimiento y aprendizaje cient́fico implican. Quiere esto decir tambi3n que el vocabulario no simplemente hace referencia a una realidad est́tica, sino tambi3n a una realidad que podŕamos llamar funcional, dinámica. Apurando las cosas podŕamos concluir que las ciencias difieren en lo que tienen de est́tico y coinciden en lo que tienen de dinámico.

Por otra parte, las palabras de significaci3n activa, y especialmente las verbales, est́n en estrecha relaci3n con la estructura del quehacer y de las expresiones cient́ficas, con lo cual estas palabras ofrecen un punto de apoyo para ir ḿs alĺ del simple *objeto* de la ciencia y llegar hasta la *estructura* y funcionalidad del pensamiento cient́fico. Estas consideraciones nos llevaron a plantear la hip3tesis de que es posible llegar a la formulaci3n de un sistema de objetivos en el que por una parte est3n

(2) *Op. cit.*, pág. 430.

(3) *Op. cit.*, págs. 414 a 416.

mencionados los contenidos materiales de cada ciencia y por otra las actividades y funciones comunes a todo quehacer científico. Si esta hipótesis se confirma, tendríamos un sistema de objetivos en el que se incluyera tanto la especificidad de cada ciencia manifestada en sus contenidos materiales cuanto lo que tienen de común todas ellas y por consiguiente su mutua interacción como elementos de un único proceso de formación intelectual o científica.

Bien entendido que al hablar de formación intelectual o científica, dado que la inteligencia es el factor que hace humana cualquier actividad, esta formación integrada que aquí se preconiza abriría al mismo tiempo las puertas para una formación que abarque a todas las posibilidades y manifestaciones de la vida humana.

El primer paso para llegar a la formulación de este sistema de objetivos consistió en examinar el vocabulario de significación activa con objeto de ver si en él estaban incluidas todas las funciones implicadas en el aprendizaje científico. Las 434 palabras que constituyen esta relación llenan cumplidamente la exigencia de expresar todas las funciones implicadas en el quehacer o en el pensamiento científico. En la obra *Estudios experimentales sobre el vocabulario* (4) se puede ver la mencionada relación de palabras con significación activa.

Hecha esta primera comprobación se inició la tarea de ordenar las palabras de tal suerte que en ellas se reflejara el proceso de aprendizaje científico llegándose a establecer seis fases del proceso de aprendizaje y conocimiento:

- Receptiva (Observación).
- Reflexiva (Análisis-Relación).
- Adquisitiva (Síntesis-Memorización).
- Comunicativa (Expresión).
- Extensiva (Ampliación-Creación).
- Práctica (Aplicación-Realización).

A poco que uno se detenga en las fases del pensamiento científico que se acaban de mencionar, puede distinguir en ellas dos grupos.

Las tres primeras fases, receptiva, reflexiva y adquisitiva, tienen de común que hacen referencia al conocimiento como un movimiento ad-intra en virtud del cual algo existente en el exterior, la realidad introduce en nosotros una cierta representación de ella. También se puede observar que la observación, la reflexión y la adquisición presentan un cierto orden cronológico, viniendo a constituir a modo de una *etapa perceptiva* del proceso del pensar.

(4) GARCIA HOZ, V.: *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. C.S.I.C., Madrid, 1977, págs. 75 a 79.

En virtud de las funciones incluídas en la que acabo de llamar etapa perceptiva el conocimiento se enriquece; nuevas representaciones, ideas, saberes, entran a formar parte de nuestro mundo cognoscitivo.

Pero el conocimiento no sería propiamente un elemento de la vida humana si no condicionara a la vida misma, es decir, si no le ofreciera elementos para operar. En otras palabras, el conocimiento no es simplemente un movimiento de fuera adentro, sino que también es condición para la actividad humana en su sentido más estricto, es decir, un movimiento en el cual el propio sujeto sale hacia la realidad. Las fases comunicativa, extensiva y práctica forman otro grupo de actividades en las cuales el conocimiento se hace eficaz saliendo al mundo exterior. Ellas constituyen la *etapa* que pudiera llamarse *reactiva*, en la que se vuelve a repetir, el conocer es un movimiento desde dentro hacia afuera.

Ha de tenerse en cuenta, que si bien el hablar de etapas indica una cierta ordenación cronológica de suerte que una no puede ser realidad sino cuando se ha cubierto la anterior, no todas las fases señaladas están necesariamente ordenadas de un modo cronológico. En cierta medida se puede considerar que las tres fases incluídas en la etapa receptiva presentan un cierto orden cronológico que no está claro ni mucho menos en las otras fases que constituyen la etapa reactiva. De todas suertes, aparezca o no aparezca el orden cronológico, se considere o no se considere una antes y otra después, ha de entenderse que fase no significa necesariamente un período de tiempo que va después de otro, sino «cada uno de los diversos estados o aspectos que presenta un proceso».

Por otra parte, no se puede olvidar que el ejercicio de las funciones de una fase ofrecen material para las otras; así, por ejemplo, la observación ofrece materiales para la reflexión. A su vez las funciones de una fase vienen a reforzar las otras, tal, por ejemplo, la aplicación reforzando la memoria.

Cada una de las fases mencionadas incluyen distintas funciones que permiten formular un cuadro de objetivos funcionales o de desarrollo intelectual válidos para cualquier materia de enseñanza. Esta primera ordenación de objetivos se recoge en el libro mencionado (5).

Realizada la primera ordenación de objetivos funcionales o de desarrollo intelectual se planteó un problema. ¿Deberían estos objetivos sustituir a los objetivos clásicos de las diferentes materias de enseñanza? ¿Deberían añadirse estos nuevos objetivos al quehacer de los diferentes profesores? ¿Podría encontrarse un medio de alcanzar unos y otros objetivos sin complicar la ya compleja tarea de la programación docente y del aprendizaje escolar? Parece que la solución más adecuada sería la planteada por el último interrogante.

Sustituir los actuales objetivos de las diferentes materias por los que he

(5) Op. cit., págs. 80 a 84.

llamado objetivos funcionales conlleva el riesgo de dejar los contenidos materiales y cambiarlos por unos objetivos que podrían desembocar en un puro formalismo. Incluir los nuevos objetivos funcionales añadiéndolos a los propios de cada materia vendría, como ya se apuntó, a hacernos más complicada la tarea escolar e incluso a introducir unos nuevos quehaceres que todavía romperían más la unidad del proceso educativo. La solución no puede ser otra sino la de encontrar el medio de que, sin hacer más complicada la tarea escolar, se alcancen los objetivos propios de cada materia y los objetivos funcionales comunes a todas ellas.

También a efectos de claridad se pueden llamar a los objetivos de cada una de las materias de enseñanza objetivos de *aprendizaje específico* utilizando la denominación de objetivos de desarrollo para los funcionales, es decir, para los que expresan las distintas funciones psicológicas y culturales. Examinando las implicaciones de las fases que se mencionaron del aprendizaje científico, así como las funciones de cada una de ellas incluidas, se ve con claridad que algunas de estas funciones las realiza el hombre naturalmente haciendo uso espontáneo de la capacidad de conocimiento, mientras otras hacen referencia a determinados quehaceres cuya aptitud se logra únicamente a través de un aprendizaje previo. Así, por ejemplo, se puede pensar que «observar» es algo que realizan todos los hombres con independencia de su cultura y de su educación, mientras que «leer» es una actividad que no puede ser realizada sino después de haber alcanzado la capacidad consiguiente mediante el aprendizaje adecuado. Los objetivos que apuntan al perfeccionamiento de esas que se pueden llamar aptitudes naturales se entienden como objetivos de «desarrollo intelectual», mientras que aquellas funciones para cuyo ejercicio se necesita un aprendizaje previo se pueden llamar objetivos de «desarrollo de la expresión y comunicación» porque en última instancia todas estas aptitudes o destrezas apuntan a la capacidad de expresarse y comunicarse.

Operando con la dicotomía objetivos de *aprendizaje específicos* y objetivos de *desarrollo* se llegó al establecimiento de una síntesis que gráficamente se puede expresar mediante un cuadro de doble entrada en una de cuyas dimensiones, en la cabeza de las columnas, se inscriban los objetivos de aprendizaje específico y en otra, en el comienzo de las filas, los objetivos de desarrollo.

En concreto, un sistema de objetivos educativos que tengan en cuenta tanto los contenidos propios de las distintas áreas culturales como las funciones psicológicas en ellas implicadas puede quedar formulado de la manera siguiente:

I. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ESPECIFICO

Los que vienen determinados por todas y cada una de las materias

de enseńanza que se consideren necesarias en cualquier plan de estudios (6).

II. OBJETIVOS DE DESARROLLO

ETAPA PERCEPTIVA

2.1. *Fase receptiva* (Observaci3n).

2.1.1. Observar: Advertir, aprender, buscar, contemplar, examinar, fijarse, interesarse, mirar, notar, percibir, ver, vigilar (7).

2.1.2. Leer: Interpretar, traducir.

2.1.3. Escuchar: Oír.

2.2. *Fase reflexiva* (Análisis relaci3n).

2.2.1. Analizar: Aislar, apartar, buscar, descomponer, diferenciar, distinguir, separar.

2.2.2. Contar: Calcular, dividir, enumerar, medir, multiplicar, pesar, repartir, restar, sumar.

2.2.3. Relacionar: Agrupar, ajustar, anteponer, articular, asignar, clasificar, colocar, comparar, deducir, derivar, encabezar, enlazar, igualar, implicar, incluir, juntar, ordenar, organizar, razonar, reunir, situar.

2.2.4. Juzgar: Apreciar, considerar, criticar, dudar, estimar, pensar, puntualizar, reflexionar.

2.3. *Fase adquisitiva* (Śntesis-Memorizaci3n).

2.3.1. Definir: Abarcar, atribuir, comprender, contener, escribir, determinar, entender, resolver, saber, significar.

2.3.2. Identificar: Aprobar, calificar, confirmar, constatar, descubrir, encontrar, reconocer.

2.3.3. Resumir: Acabar, afirmar, concentrar, concretar, escoger, excluir, finalizar, fundir, limitar, reducir, renunciar, resolver, simplificar, sintetizar, unificar, unir.

(6) No se entra en el detalle de estos objetivos, dado que dependen del nivel y tipo de la instituci3n escolar a que se quieren aplicar.

(7) Como se puede ver, en cada fase hay unas pocas grandes funciones (observar, leer, escuchar en esta fase receptiva) que se mencionan con una palabra que se considera clave y suficientemente expresiva. Dentro de ella se incluyen diversas especificaciones que van indicadas, a t́tulo de ejemplo, por las palabras que siguen a continuaci3n. Estas últimas palabras van en orden alfabético dentro de cada funci3n a reserva de otras posibles ordenaciones.

- 2.3.4. Memorizar: Aceptar, acordarse, admitir, adquirir, aprender, asegurar.

ETAPA REACTIVA

2.4. Fase comunicativa (Expresión).

- 2.4.1. Explicar: Aclarar, anunciar, caracterizar, convencer, describir, enunciar, exponer, formular, indicar, instruir, justificar, manifestar, mostrar, narrar, opinar, precisar, presentar, señalar, sugerir.
- 2.4.2. Hablar: Decir, dictar, nombrar, predicar, prometer, pronunciar, protestar, referir, reiterar, rogar (algunas o todas, las actividades señaladas en «hablar» también se pueden «escribir»).
- 2.4.3. Escribir: Consignar, firmar, imprimir, publicar, redactar, reseñar, suscribir, titular, transcribir.
- 2.4.4. Dibujar: Adornar, colorear, confeccionar, diseñar, iluminar, ilustrar, pintar, rayar, tratar.
- 2.4.5. Actuar (8):
Movimiento corporal: Andar, correr, circular, subir...
Modo de usar las cosas: Ciudar, guardar, ordenar, tirar...
Modo de trabajar: Colaborar, gestionar, iniciar, proseguir, terminar...

2.5. Fase extensiva (Ampliación-Creación).

- 2.5.1. Preguntar: Apelar, consultar, dialogar, proponer, referir.
- 2.5.2. Ampliar: Abrir, alargar, añadir, aportar, aumentar, avanzar, complicar, crecer, desarrollar, extender, incorporar, integrar, intercalar, introducir, prolongar, terminar.
- 2.5.3. Cambiar: Alterar, anular, arreglar, convertir, corregir, intercambiar, modificar, mejorar, perfeccionar, pulir, rectificar, reformar, rehacer, remediar, reparar, suplir, sustituir, transformar, transportar, trasladar, variar.
- 2.5.4. Imaginar: Adivinar, figurar, proyectar, representar, suponer, prever.
- 2.5.5. Crear: Alumbrar, combinar, concebir, descubrir, hallar, improvisar, inspirar, inventar, investigar.

(8) Aquí «actuar» indica la actividad misma a través de la cual se manifiesta un sujeto. Operativamente sería lo mismo que expresión dinámica. Se han añadido los subepígrafos de movimiento corporal, modo de usar las cosas y modo de trabajar, para aclarar el sentido que tiene el «actuar» como medio de expresión aparte del que pueda tener como práctica.

2.6. Fase práctica (Aplicación-Realización).

- 2.6.1. Valorar: Admirar, apreciar, aprobar, estimar, evaluar.
- 2.6.2. Elegir: Adquirir, decidir, escoger, excluir, preferir, rechazar, renunciar, seleccionar.
- 2.6.3. Reproducir: Citar, recordar, reflejar, repetir, representar, traducir.
- 2.6.4. Utilizar: Adaptar, aplicar, aprovechar, dedicar, disponer, emplear, ensayar, practicar, usar.
- 2.6.5. Construir: Armar, componer, confeccionar, constituir, deshacer, destruir, dirigir, ejecutar, elaborar, fabricar, formar, fundar, montar, operar, participar, preparar, producir, realizar, reconstruir, situar, trabajar.

Formulados los objetivos tal como se acaba de hacer fácilmente se ve la posibilidad de integrar todas las enseñanzas en el proceso de aprendizaje y actividad intelectual.

Los objetivos de aprendizaje específicos de cualquier materia o área cultural se formulan a partir del contenido propio de la ciencia de que se trate. De algún modo se pueden considerar indicados, aunque pocas veces estén formulados técnicamente, en los cuestionarios y aun en los libros utilizados como textos de la materia correspondiente. Identificados los objetivos de aprendizaje específico, habrán de señalarse a continuación las actividades convenientes para adquirir tales aprendizajes. Estas actividades han de ser necesariamente algunas de las que se mencionan en los objetivos de desarrollo. Cualquier «tema», para hablar en términos convencionales, de no importa qué materia, Historia, Matemáticas, Biología..., exigirá observar, o leer, o escuchar... y otro tanto podrá decirse de cualquier aprendizaje, teórico o práctico.

La observación, la lectura, el análisis, la aplicación serán distintas según se trate de un quehacer histórico o un quehacer biológico, pongamos por caso, pero todos ellos coincidirán en ser observaciones, lecturas o análisis, todos ellos contribuirán a desarrollar la capacidad para las mencionadas funciones. Los aprendizajes específicos han proporcionado materia para el desarrollo de las aptitudes mentales o culturales.

Las anteriores reflexiones ponen de relieve que para diseñar programas, así como para evaluarlos, será menester considerar no sólo la materia propia de la ciencia de que se trate sino también los objetivos de desarrollo propios del quehacer intelectual. Un programa que no cubra estos objetivos será un programa incompleto, aunque cubra todos los aprendizajes específicos que exija la materia o técnica que quiera hacerse objeto de enseñanza.

También los objetivos de aprendizaje y los de desarrollo se integran en la construcción de tests de rendimiento escolar que podrán confeccionarse

no sólo atendiendo a los objetivos de aprendizaje sino también a los objetivos de desarrollo con lo cual tendremos unas bases objetivas para evaluar el proceso de desenvolvimiento mental de un escolar.

Si se han clasificado adecuadamente los objetivos de aprendizaje en función de las distintas actividades psicológicas y culturales implicadas en el proceso mental, los mismos ítems de evaluación que se han empleado para valorar el rendimiento escolar pueden ser utilizados para evaluar el desarrollo mental.

Formación mental y formación humana

Resuelto el problema de la formación intelectual queda todavía una segunda cuestión. ¿Cómo integrar la formación mental con los otros aspectos de la formación humana? ¿Habremos de formular aparte los objetivos de la formación estética, técnica, ética y religiosa que constituyen otras tantas dimensiones del proceso educativo?

Por supuesto cada una de las manifestaciones de la educación que acaban de ser mencionadas tienen sus propios objetivos. Pero, remachemos una vez más, la unidad del proceso educativo exige que también estos objetivos se integren en un sistema con los objetivos intelectuales que acaban de ser objeto de estudio.

El problema de integrar todos los objetivos de la educación sólo se puede resolver teniendo en cuenta que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona humana, sino que tienen su sentido en tanto que elemento de la vida personal. Si nos hacemos cargo de que la condición necesaria para que cualquier acto sea humano en su sentido estricto, en que se apoye en un conocimiento, fácilmente se llega a la conclusión de que la formación intelectual es condición y fundamento de la formación total de la persona. En otras palabras, la formación mental es la base para llegar a la formación estética, técnica, ética y religiosa de los estudiantes, es decir, a la formación integral del hombre. Con toda razón podemos pensar que los objetivos del desarrollo intelectual trascienden del campo de la inteligencia para cubrir la persona entera.

Teniendo presentes las fases de la actividad mental señaladas en este trabajo, no es difícil ver que las tres fases de la etapa que hemos llamado reactiva ofrecen un fundamento claro para apoyar en ellas las manifestaciones del proceso educativo no estrictamente intelectuales. Todas las manifestaciones de la vida humana, en tanto que experimentables, se reducen a la expresión, la creación y el uso de las cosas y de sí mismo. Estas actividades constituyen las diferentes fases de la etapa que hemos llamado reactiva.

Aun dejando para otra ocasión el estudio detallado de la integración de todos los objetivos de la educación, vale la pena cerrar estas reflexio-

nes con una alusi3n especial a la expresi3n dinámica y a la fase práctica o de aplicaci3n.

Si consideramos la expresi3n dinámica como una forma de expresi3n en la que se utiliza como medio de comunicaci3n el propio cuerpo con todo su dinamismo, llegaremos a la conclusi3n de que la expresi3n dinámica es todo el obrar del hombre. Dado que las obras no son sino la manifestaci3n exterior de lo que un hombre es, podŕa decirse que si a trav́s de las expresiones verbal, matemática y plástica, el hombre expresa lo que conoce y siente, a trav́s de la expresi3n dinámica el hombre manifiesta lo que realmente es.

Por otra parte, hemos visto que la vida mental se proyecta en la aplicaci3n dando lugar a la fase práctica. En ella podemos hacernos cargo de que figuran como funciones específicas la de «valorar» y «elegir» que son las actividades iniciales de la vida afectiva del hombre, ya que todas las obras humanas surgen como una consecuencia inmediata de las funciones valorativa y selectiva que se acaban de mencionar.

Pero no sólo la etapa reactiva está implicada en toda la vida humana. Para que reaccione el hombre necesita previamente recibir algo. Ni puede expresarse ni puede crear ni puede obrar si algo no le es dado previamente, con lo cual llegamos a la conclusi3n de que para cualquier actividad, si ha de ser humana, es menester esa previa etapa receptiva a trav́s de la cual el hombre va enriqueciendo su propio ser. Llegamos con esto a la conclusi3n de que esas otras manifestaciones de la vida, desde la estética a la religiosa, encajan y pueden ser ordenadas en el mismo sistema de objetivos en los que se ordena el desarrollo mental. Integrados los objetivos de las distintas formas o manifestaciones de la vida y la educaci3n, se podrá hablar con todo rigor de un Sistema Integrado de Objetivos de la educaci3n.